

Bietau, Alfred; Breyvogel, Wilfried; Helsper, Werner
Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur
Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 3, S. 339-362



Quellenangabe/ Reference:

Bietau, Alfred; Breyvogel, Wilfried; Helsper, Werner: Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981) 3, S. 339-362 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141578 - DOI: 10.25656/01:14157

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141578>

<https://doi.org/10.25656/01:14157>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 3 – Juni 1981

I. Thema: Jugend

- ALFRED BIETAU/WILFRIED BREYVOGEL/WERNER HELSPER Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur 339
- HORST SCARBATH/HANS-JOACHIM PLEWIG/THOMAS WEGNER Selbstthematisierung von Kindern im Tagesheim angesichts drohender Devianz. Ein Werkstattbericht 363
- KARL ERNST NIPKOW Neue Religiosität, gesellschaftlicher Wandel und die Situation der Jugendlichen 379
- MICHAEL T. SIEGERT Neo-religiöse Bewegungen unter Jugendlichen. Eine Kränkung des herrschenden wissenschaftlichen Weltbilds? 403

II. Literaturberichte zum Thema

- JÜRGEN ZINNECKER Jugendliche Subkulturen. Ansichten einer künftigen Jugendforschung 421
- HARTMUT M. GRIESE Jugendliche Gastarbeiterkinder: Situation und Problematik. Eine Literatur- und Forschungsdiskussion 441

III. Besprechungen

- YVONNE SCHÜTZE Joachim Kersten/Christian von Wolffersdorff-Ehlert: Jugendstrafe. Innenansichten aus dem Knast 457
- HANS FÜCHTNER Helmut Dahmer (Hrsg.): Analytische Sozialpsychologie 462
- HORST SCARBATH Manfred Machold/Peter Posch/Josef Thonhauser (Hrsg.): Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung 464
- KURT GERHARD FISCHER Viktor von Blumenthal: Die Reform der Sekundarstufe II in Italien 467

IV. Dokumentation

Dissertationen und Habilitationsschriften in Pädagogik 1980 473

Pädagogische Neuerscheinungen 493

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Alfred Bietau, Dipl.-Päd., Saarbrücker Straße, 4300 Essen 1; Dr. Wilfried Breyvogel, Pelmanstraße 81, 4300 Essen 1; Prof. Dr. Kurt Gerhard Fischer, Fachbereich 3, Karl-Glöckner-Straße 21 E, 6300 Gießen; Dr. Hans Füchtner, c/o Oceanira de Sousa Nascimento, rua Dois de Dezembro, 62 Apto. 704, Zc-01-Flamengo, Rio de Janeiro R.J., Brasil; Dr. Hartmut M. Griese, Univ. Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Bismarckstraße 2, 3000 Hannover 1; Werner Helsper, Dipl.-Päd., Kaldenhofer Baum 7, 4300 Essen 11; Prof. Dr. Rudolf Lennert, Weiltstraße 66, 8000 München 45; Prof. Dr. Karl Ernst Nipkow, Weiherstraße 49, 7400 Tübingen 9; Hans-Joachim Plewig, Ass.-jur., Univ. Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13; Prof. Dr. Horst Scarbath, Univ. Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13; Dr. Yvonne Schütze, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dr. Michael T. Siegert, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dr. Thomas Wegner, Univ. Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13; Dr. Jürgen Zinnecker, Berliner Straße 16, 6238 Hofheim/Taunus.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebühreinzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur

Der folgende Beitrag steht im Zusammenhang eines seit Anfang dieses Jahres geförderten DFG-Projekts zum „Selbstbild Jugendlicher im Rahmen von Schule und Subkultur“. Er stellt den Versuch dar, unseren Ansatz zu skizzieren und erste Ergebnisse darzustellen. Dabei sind wir hier, auch wegen des begrenzten Umfangs dieses Beitrags, nicht in der Lage, eine „fertige“ theoretische Konzeption anzubieten. Dies würde auch über die insbesondere für die BRD schwierige Forschungslage hinsichtlich des Zusammenhangs von Schule und Subkultur hinwegtäuschen, die durch das Fehlen kontinuierlicher und intensiver Forschungen gekennzeichnet ist. Demgegenüber sind unsere Bemühungen – durchaus vergleichbar der Situation vieler Jugendlicher – durch intensive „Suchbewegungen“ gekennzeichnet.

So ist auch die Thematisierung der jugendlichen Selbstkrise auf dem Hintergrund einer Skizze der Selbstgenese, als thesenhafter Entwurf zu lesen. In ihm, wie auch im Entwurf zentraler Bruchlinien der Selbstgenese, deutet sich eher die Perspektive unserer weiteren Projektarbeit an, als daß diese hier schon systematisch entfaltet würde. – Der Beitrag konzentriert sich auf die Begründung und Verdeutlichung der folgenden Thesen:

- (1) Was gegenwärtig in vielfältigen Zusammenhängen als „pädagogische Handlungskrise“ diskutiert wird, hat unseres Erachtens seine Ursache vor allem in der Ausgrenzung spezifischer Selbstanteile der Kinder und Jugendlichen aus den Institutionen – einer Ausgrenzung, die zwar mit unterschiedlicher Intensität vollzogen und durchgesetzt wird, aber als Tendenz durchgehend ist und vom Kindergarten über die Schule bis zur Hochschule reicht.
- (2) Diese Ausgrenzung betrifft basale Grundstrukturen der kindlichen und jugendlichen Affektivität und Emotionalität; sie entzieht dem Lernen sinnlich-körperliche Anteile und negiert damit das spezifisch Individuelle jeder jugendlichen Lebensgeschichte.
- (3) Diese Ausgrenzung bedingt und erfordert zu ihrer Bewältigung einen hohen Grad von Fragmentierung des jugendlichen Selbst, sie bedroht zugleich den jeweils erreichten Grad von Kohärenz des kindlichen und jugendlichen Selbst.
- (4) Diese Bedrohung des kindlichen und jugendlichen Selbst setzt auf seiten der Betroffenen ungerichtete Aggressionen und emotionale Suchbewegungen frei, die auf die Errichtung subkultureller „Nischen“ in den Institutionen zielen. Der Regelfall ist nach den bisherigen Ergebnissen und Überlegungen unserer Projektarbeit die Umdefinition und Überlagerung der Schule durch Subkultur. Wo sich Schule dagegen sperrt, findet das Aussteigen aus schulischen Karrieremustern und das Überwechseln in Formen der jugendlichen Subkultur in den unterschiedlichsten, auch kulturindustriell forcierten Bereichen statt.
- (5) Aus dieser Sichtweise ergeben sich Perspektiven für die aktuelle gesellschafts- und jugendpolitische Auseinandersetzung, die am Schluß nur noch kurz angedeutet werden.

Zum Verständnis dieser Thesen soll im folgenden zunächst in knapper Form der psychoanalytisch orientierte Rahmen eines genetischen Selbstkonzepts entwickelt werden; sodann wird durch die exemplarische Dokumentation und Interpretation von Interviewteilen mit Jugendlichen einer selbstorganisierten Subkulturgruppe die Bedeutung der Subkultur für die Stabilisierung des jugendlichen Selbst herausgearbeitet; schließlich sollen nach einem Blick auf den pädagogischen Diskussionsstand notwendige und sinnvolle pädagogische Handlungsalternativen erörtert werden.

1. Theoretische Skizze zur Selbstgenese

1.1. Zum Diskussionsstand

Für die Analyse des Zusammenhangs von Schule und Subkultur sind Ansätze einer Theorie des Selbst oder der Selbstgenese besonders fruchtbar, weil sie die subkulturellen Orientierungen und Erlebnisqualitäten Jugendlicher erhellen können, die durch eindimensional soziologisch orientierte Ansätze nur unzulänglich verstehbar sind. In unserer Projektarbeit beziehen wir uns vor allem auf vier theoretische Ansätze oder Diskussionsstränge.

(1) In der *psychologischen Selbstkonzeptforschung* ist trotz intensiver Bemühungen (FILIPP 1979, 1980; NEUBAUR 1976; EPSTEIN 1979) noch eine einseitige Gewichtung kognitiver Selbstkonzeptionen festzustellen, wobei insbesondere das Verhältnis kognitiver Strukturen und affektiv emotionaler Erlebnisqualitäten wie auch die Strukturierung des Selbst über verschiedene Stadien der Genese zu wenig Berücksichtigung erfährt. (2) Die gleiche Kritik ist auch gegenüber *interaktionistischen Ansätzen* zu äußern, denen es zwar gelingt, auf einer mikrosoziologischen Ebene die Problematik von Selbststabilisierung, Selbstdefinition und -management zu fassen (GOFFMAN 1967; 1969; STRAUSS 1968; KRAPPMANN 1971), die jedoch gegenüber dem Problem der Selbstgenese wie auch der innerpsychischen Selbstproblematik lediglich eine Verdopplung der mikrosoziologischen Perspektive anzubieten haben. (3) Demgegenüber beziehen wir uns auf *psychoanalytische Beiträge* zu einer Theorie des Selbst und seiner Genese, die vor allem durch Autoren wie E. JACOBSEN, R. D. LAING, O. F. KERNBERG, H. KOHUT, M. S. MAHLER, im deutschsprachigen Raum durch H. ARGELANDER, G. BITTNER, A. MILLER u. a. repräsentiert wird. (4) Wesentliche Bedeutung kommt schließlich auch Versuchen zu, die Problematik von *Jugendsubkulturen*, wie z. B. der Drogenszene (PAROW et al. 1976; SCHEIDT 1976; MILLER 1980; SIEGERT 1979), der neuen Jugendreligionen (RICHTER 1979; MILDENBERGER 1980) oder der Rückzugs- und Vermeidungsstrebungen Jugendlicher (ZIEHE 1975, 1979; DÖPP 1979), auf dem Hintergrund psychoanalytischer Selbsttheorien zu verstehen.

1.2. Positionsbestimmung gegenüber psychoanalytischen Ansätzen

Unser Bezug auf psychoanalytische Ansätze hat zwei Seiten. Zum einen sehen wir in ihnen den bisher differenziertesten Versuch der Erfassung konkreter subjektiver innerpsychischer Realität, gegenüber dem andere empirische Zugänge notwendigerweise versagen (LORENZER 1974). Andererseits kritisieren wir ihre subjektivistischen Verblendungen und die ahistorische, biologistische Fundierung der Selbstgenese im orthodoxen Triebkonzept (FREUD 1915, 1920; KLEIN 1932; EISSLER 1980), was tendenziell auch für die Konzepte KERNBERGS (1978), MAHLERS (1978) und KOHUTS (1975 a und b) gilt.

KOHUT (1979) rückt allerdings mit seinem neuen oder „weiten“ Ansatz einer Genese des Selbst in die Nähe interaktionistisch vermittelter Psychoanalyse, indem er die Herausbildung und Konstitution eines festen, kohärenten „Kern-Selbst“ als fundamental durch die Eltern-Kind-Interaktion begründet

sieht. Gegenüber sozialwissenschaftlich-interaktionistisch vermittelter Psychoanalyse (LORENZER 1972, 1974, 1980; HORN 1971; GÖRLICH 1980) aber gerät KOHUT in die Gefahr, die Herausbildung des Kern-Selbst nicht mehr unter der Perspektive des kulturell erzwungenen Opfers zu sehen, sondern die feste Etablierung eines einheitlichen Selbst des Kindes unter der Perspektive seiner Selbstverwirklichung zu betrachten. Damit aber geht ihm – ähnlich wie der Neopsychoanalyse oder der ich-psychologischen Richtung im Gefolge H. HARTMANNs – die, trotz der biologistischen Beschränkung fundamentale, FREUDsche Erkenntnis der Antinomie von Lust- und Realitätsprinzip, von Trieb und kulturellem Prozeß verloren.

1.3. Selbstgenese als erzwungenes „kulturelles Opfer“

Die Herausbildung des Kern-Selbst, mit der nach KOHUT, aber auch nach E. H. ERIKSON, M. S. MAHLER, L. J. KAPLAN u. a. die Grundlage für ein sicheres, kohärentes Selbstgefühl gesetzt ist, wird von uns, quasi aus einer Gegenperspektive, unter dem Aspekt des „Erzwungenen“ und des „kulturellen Opfers“ betrachtet. KOHUT (1979, S. 159) betont das eindeutig Positive an der Errichtung des Kern-Selbst als einer Struktur, die „die Grundlage für unser Gefühl [ist], daß wir ein unabhängiger Mittelpunkt von Antrieb und Wahrnehmung sind, ein Gefühl, das mit unseren zentralen Strebungen und Idealen integriert ist, daß unser Körper und Geist eine Einheit im Raum und ein Kontinuum in der Zeit darstellen.“ Demgegenüber fragen wir jenseits dieser grundlegenden „Selbstsicherheit“ nach dem „Opfer“, das das Kind für die Errichtung eines kohärenten Kern-Selbst zu erbringen hat.

Hier verbindet sich diese kritische Frage mit einem anderen wesentlichen Strang wissenschaftlicher Diskussion: dem einer Kritik des Zivilisationsprozesses (ADORNO/HORKHEIMER 1969; ELIAS 1980; FOUCAULT 1976; ZUR LIPPE 1974; KAMPER 1975; THEWELEIT 1977/78; GUTTANDIN 1980), in dem die Herausbildung des „Selbst“ als historischer Prozeß der Verinnerlichung äußerer Sanktions- und Unterdrückungsmechanismen hin zur „Selbst“-Unterdrückung gefaßt wird. In der Feststellung von ADORNO/HORKHEIMER (1969, S. 3 B): „Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt“, drängt sich die Frage auf, was genau sich in der Kindheit, in der Herausbildung eines Kern-Selbst an „Furchtbarem“ wiederholt. Dies kann nur kurz angedeutet werden. Wenn KOHUT (1979, S. 154) die Herausbildung eines festen, abgetrennten, kohärenten Selbst über einen Prozeß annimmt, „bei dem einige archaische psychische Inhalte, die als zum Selbst gehörig erlebt worden waren, ausgelöscht oder dem Bereich des Nicht-Selbst zugeteilt werden“, so verweist dies zentral auf die Ausgrenzung symbiotisch narzißtischer Erlebnisqualitäten und Erfahrungsformen, die nur noch in einer zweckgerichteten, dem kulturellen und gesellschaftlichen Prozeß entsprechenden Form im „reifen“ Selbst zugelassen werden dürfen.

Der ursprünglich verschmolzene, als sichere Zweieinheit empfundene Zustand der Mutter-Kind-Symbiose (MAHLER et al. 1978; s. auch KAPLAN 1981), die Erfahrung der unendlichen „freundlichen Weiten“ (BALINT 1960), das „ozeanische Gefühl“ (FREUD 1920) und das absolut versorgende, Sicherheit spendende allmächtige Objekt muß aufgegeben werden, das Gefühl der Verschmolzenheit muß überführt werden in eine Trennung von Innen und Außen, Selbst und Nicht-Selbst. Auf diesem Hintergrund begreifen wir die Selbstgenese als durch zentrale Bruchlinien zwischen frühkindlichen Wünschen, Erlebnis-

qualitäten, Erfahrungsformen etc. und spezifisch gesellschaftlich eingeforderten und über die Interaktionsform der Mutter-Kind-Dyade (LORENZER 1972, 1974) vermittelten und erzwungenen Anforderungen bestimmt. Wir halten die folgenden vier *Bruchlinien der Selbstgenese* für zentral, die hier allerdings, sowohl hinsichtlich der theoretischen Entfaltung, wie auch hinsichtlich der Interpretation der Interviewausschnitte, nur angedeutet werden können: (1) das Verhältnis von Kohärenz und Fragmentierung des Selbst, vermittelt über gesellschaftliche Ausgrenzungs- und Auslöschungsprozesse; (2) die Konstitution des Selbst in der Spannung von Verschmelzung und Trennung, d. h. die Grenzziehung von Selbst und Nicht-Selbst; (3) die Bruchlinie von Real- und Idealselbst und, damit zusammenhängend, die Einschätzung des eigenen Selbst im Sinne des Selbstwertgefühls; (4) das Verhältnis des Wunsches nach eigener Größe und Bewunderung, der Omnipotenz des Selbst, gegenüber der durch gesellschaftliche und institutionelle Anforderungen vermittelten Entwertung des Selbst.

1.4. Entstrukturierung und Entgrenzung als neue Vergesellschaftungsformen des Selbst

Die Herausbildung eines festen, einheitlichen Kern-Selbst ist an die „gelingende“ Auflösung der Bruchlinien, die „gelingende“ Ausgrenzung frühkindlicher Erlebnisqualitäten oder deren Anbindung an „reife“ kulturelle Tätigkeiten geknüpft. Die dafür erforderlichen Bedingungen der Primärsozialisation, wie sie etwa im Rahmen einer idealtypischen bürgerlichen Familie gegeben waren, sieht aber auch KOHUT (1979) zunehmend schwinden. Hinsichtlich dieser Problematik lassen sich zwei divergierende Positionen bestimmen: Die *erste* Position in der Tradition der These ADORNOS vom „Ende des Subjekts“ sieht die Herausbildung eines festen, autonomen, kohärenten und handlungsfähigen Selbst durch das Eindringen warenförmiger, den kindlichen Wünschen und Zeitstrukturen gegenüber abstrakten Interaktionsfiguren in die Mutter-Kind-Dyade zunehmend unmöglich gemacht. Indem die Selbstgenese hinsichtlich der Strukturierung des Selbst auf einer symbiotisch-narzisstischen Ebene stehenbleibt und die gesellschaftliche Realität zusätzlich entstrukturierend wirkt, hat das so strukturierte bzw. entstrukturierte Individuum den äußerlichen gesellschaftlichen Anforderungen und Zwängen nichts entgegenzusetzen und wird so, indem ihm Verdinglichung zum psychischen Strukturmoment geworden ist, zum fungiblen Spielball gesellschaftlicher und institutioneller Anforderungen (DEUTSCHMANN 1977; BAMMÉ/HOLLING/DEUTSCHMANN 1978; TRESCHER 1979 a und b; BORNEMANN 1980). Die *zweite* Position greift die gleiche Problematik auf, weist jedoch hinsichtlich der stärker symbiotisch-narzisstischen psychischen Qualitäten auf eine Tendenz der Entstrukturierung der Psyche hin, die, ohne die oben skizzierte Problematik gesellschaftlicher Instrumentalisierung zu übersehen, doch die Freisetzung von psychischen Möglichkeiten sieht, die unter dem Zwang des einheitlichen, autonomen Selbst versperrt waren (ZIEHE 1975, 1979; DISCHNER 1979; BREYVOGEL/HELSPER 1980).

Dies aber führt zu einer fundamental widersprüchlichen Situation bei Kindern und Jugendlichen. So ist davon auszugehen, daß sich innerhalb der Psyche eines Jugendlichen Teile des Auslöschungsprozesses zur Errichtung eines festen Kern-Selbst neben Tendenzen der Freisetzung früher psychischer Erlebnisqualitäten und Wünsche finden, woraus eine starke Zerrissenheit der Psyche Jugendlicher resultiert. Wünsche nach Spannungslosigkeit, Aufgehobensein, Nähe usw. können so unvermittelt neben dem Bedürfnis nach Anerken-

nung über schulische Qualifikationen und neben Versuchen, sich über Leistungen zu stabilisieren, stehen; Ideale vom alternativen Leben, Aussteigen und Rückzug in autonome Räume (PARIN 1980; OLTMANNS 1980; ZIEHE 1979) lassen sich neben den Anforderungen Jugendlicher an sich selbst nach Schul-, Lehr- oder Studienabschluß finden. Zugleich verschärft die gesellschaftliche Situation Jugendlicher diese Widersprüchlichkeit, denn die Gewinnung eines einheitlichen, stabilisierenden Lebensentwurfs über Tradition oder Berufskarrieren wird im breiten gesellschaftlichen Maßstab brüchig.

Hinzu kommt die Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Reaktion auf Entstrukturierungs- und Entgrenzungsprozesse psychischer Qualitäten bei Jugendlichen. Auf der einen Seite werden sie über die Vergesellschaftungsbewegung selbst erzeugt und von der Kulturindustrie aufgegriffen; zum anderen wird die Tendenz, den in einem kohärenten, starren Selbst begründeten Zwang sich selbst gegenüber aufzuheben und dadurch ansonsten ausgegrenzte psychische Potentiale zu ermöglichen, dann gesellschaftlich negiert und sanktioniert, wenn es zu autonomen Bewegungen Jugendlicher gegen Institutionen, Bürokratien und Staatsapparat kommt, wie in den Jugendunruhen der letzten Monate deutlich wurde.

1.5. Die Krisenhaftigkeit von Kohärenz und Fragmentierung des jugendlichen Selbst und der „Auslöschungsprozeß“ der Schule

Auf dem Hintergrund der widersprüchlichen gesellschaftlichen und psychischen Situation Jugendlicher gewinnt die unter der ersten Bruchlinie der Selbstgenese skizzierte Problematik von Kohärenz und Fragmentierung des Selbst zentrale Bedeutung. Es ist davon auszugehen, daß der erste, im Rahmen der Errichtung des Kern-Selbst sich vollziehende Auslöschungsprozeß an Wirksamkeit verliert und archaische psychische Gehalte als Wunschqualitäten in der jugendlichen Psyche erhalten bleiben oder aber zumindest nicht mehr die intensive Form der Ausgrenzung erfahren, wie dies bei „Gelingen“ des ersten Auslöschungsprozesses anzunehmen ist. Aus der Perspektive eines einheitlichen, festen und zweckorientierten Selbst beurteilt, stellt dies für das jugendliche Selbst einen höheren Grad von Widersprüchlichkeit und Fragmentierung dar. Zu krisenhaften Erscheinungen des Selbst führt dies allerdings nur dann, wenn damit einerseits grundlegende Fragmentierungen oder Defizite eines basalen Selbstgefühls einhergehen im Sinne von: sich unwirksam oder sich leer fühlen, sich als in allen Handlungen getrennt und außerhalb von sich selbst erleben oder im Extrem sich als tot erleben. Andererseits kommt es zu krisenhaften Situationen des Selbst, wenn gegenüber der Widersprüchlichkeit und Vielheit der Wünsche zugleich das über frühe Interaktionsformen vermittelte Gebot der Errichtung eines einheitlichen Selbst steht.

Wenn auch diesen krisenhaften Phänomenen – wie ebenso Versuchen, eine idealisierte, Sicherheit spendende Kohärenz in Form neuer Jugendreligionen usw. zu erlangen – starke Beachtung geschenkt werden muß, so nehmen wir doch bei vielen Jugendlichen einen eher gelingenden Umgang mit der Fragmentiertheit des Selbst an. Im Sinne einer „neuen“, nicht zwanghaften Kohärenz gibt es die Möglichkeit, sich zur Vielfalt und Widersprüchlichkeit eigener Wünsche weniger repressiv zu verhalten. Im Sinne des „das bin ich“, „das bin ich auch“ und „dies gehört auch zu mir“ können Teile im Sinne eines nicht totalisierenden Ganzen als zum Selbst gehörig erlebt werden (vgl. DELEUZE/GUATTARI 1976). Die

Krisenphänomene Jugendlicher scheinen uns eher über Interventionen Erwachsener erklärbar zu sein, die aus der Perspektive einer eigenen zwanghaften Kohärenz versuchen, Jugendliche auf eindeutige, festumrissene und zweckorientierte Lebensläufe und Selbstformen festzulegen. Hinter diesen Versuchen könnte die Bedrohung der zwanghaft aufrechterhaltenen Kohärenz des Erwachsenen-Selbst stehen, die durch die Freisetzungprozesse psychischer Qualitäten bei Jugendlichen verursacht ist.

Dies gilt insbesondere auch für die Schule, die von den Jugendlichen die Übernahme eines institutionsadäquaten, auf Selektions- und Hierarchisierungsprozesse zielenden Selbstentwurfs erwartet und mittels Sanktionsmechanismen einfordert. In diesem Sinne läßt sich von einem zweiten, zur Errichtung und Erzeugung eines voll vergesellschafteten Selbst initiierten schulischen Auslöschungsprozesses sprechen, wie THIEMANN (1980, S. 41) formuliert: „Der Schüler ist eine Konstruktion der Schule, für die, um hineinzupassen, Teile dessen, was einer ist, vernichtet werden müssen.“

Durch das institutionelle Arrangement der Schule werden zentrale Wunschqualitäten Jugendlicher nach Nähe, intensiven Beziehungen, Selbsterfahrungsmöglichkeiten, nach noch nicht hierarchisierten, autonomen, Zustände von Geborgenheit und Sicherheit vermittelnden Räumen und Situationen ausgegrenzt. Dies ist oftmals identisch mit der Ausgrenzung entscheidender Erfahrungen und Selbstanteile Jugendlicher (vgl. WELLENDOFF 1973; RUMPF 1976, 1979). Zugleich erzeugt Schule dadurch sowohl hinsichtlich des jugendlichen Selbst, als auch ihrer eigenen Lernprozesse krisenhafte Erscheinungen, wie sie unter den Stichworten „Schulmüdigkeit“ oder „Schulverdrossenheit“ gefaßt werden und als pädagogische Handlungskrise erscheinen. Auf diesem Hintergrund sind auch die in zahlreichen empirischen Untersuchungen belegten Motivationszerstörungen und das Empfinden von Sinnlosigkeit des schulischen Lernens zu verstehen (vgl. z. B. ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG 1980; FEND et al. 1976).

Angesichts der Ausgrenzung wesentlicher psychischer Wünsche und Erfahrungsmöglichkeiten und der Einforderung eines eindimensional am zentralen Zweck der Schule – abstrakte Leistungsorientierung – ausgerichteten und von ihnen eingeforderten Selbstentwurfs ziehen Schüler ihre psychische Besetzung von den schulischen Lernprozessen ab und suchen die ihnen im Rahmen der Schule verwehrten Erfahrungen und Wünsche im Rahmen subkultureller Zusammenhänge zu realisieren. Zugleich wirken die so über die schulische Ausgrenzung zentraler jugendlicher Wünsche produzierten Formen jugendlicher *peers* und Subkultur auf den schulischen Lernzusammenhang selbst zurück. In intensiven Versuchen der Umdefinition und Brechung der institutionellen Lernorganisation versuchen die Jugendlichen dem Eingang in Schule zu verschaffen, was diese ausgrenzt (vgl. REINERT/ZINNECKER 1978; WELLENDOFF 1973).

Vor der hier skizzierten Problematik krisenhafter Erscheinungen des jugendlichen Selbst, produziert oder zumindest verschärft im institutionellen Kontext schulischer Ausgrenzungsstrategien, muß die folgende „Fallstudie“ einer subkulturellen jugendlichen Fahrradgang betrachtet werden. Unsere Interpretation zielt vor allem darauf ab, zu verdeutlichen, inwieweit diese spezifische Form jugendlicher Subkultur als Versuch subkultureller Selbststabilisierung zu verstehen ist, als „Gegenentwurf“ zu institutionellen und anderen außerschulischen Alltagserfahrungen.

2. Die Easy Rider – eine Fahrradrockergang aus Essen

Wir bekamen zu der Gruppe *Easy Rider* im Rahmen offener Kinder- und Jugendarbeit in B., einem typischen Arbeiterstadtteil im Norden von Essen, Kontakt. Der Stadtteil ist durch einen überproportional hohen Arbeiter- und Ausländeranteil charakterisiert und erhält durch die letzte in Essen fördernde Zeche sein spezifisches Gepräge. Kennzeichnend ist auch eine überproportional hohe Jugenddelinquenz, eine fast 20%ige Sonderschulquote sowie starke soziale Spannungen und aggressive Auseinandersetzungen zwischen deutschen und ausländischen Kindern und Jugendlichen.

Die *Easy Rider* bestanden zum Zeitpunkt des Interviews (März 1979) aus 22 Jugendlichen von 12 bis 17 Jahren. Die beim Interview anwesenden 13 Fahrradrockers waren zwischen 12 und 14 Jahren alt, lediglich 2 waren 16, einer war 17 Jahre alt. Die Anzahl der Kinder pro Familie schwankte zwischen 3 und 9, der Durchschnitt lag bei ca. 6 Kindern. Die Berufe der Väter waren: 4 Rentner (3 Frührentner, jeweils Arbeiter), 5 Bergleute oder Kokereiarbeiter, 1 Schreiner, 1 Maurer und 1 Neotechniker (einmal keine Angabe). 11 der 13 Mütter waren zum Zeitpunkt des Interviews Hausfrauen, 1 arbeitete nachmittags als Putzfrau und 1 war als Metallarbeiterin ganztätig beschäftigt. Ein Elternpaar war geschieden, ein anderes hatte die Scheidung eingereicht.

Vor Beginn des Interviews demonstrierten die *Easy Rider* vor allem ihre Fahrradkünste und ihre „aufgemotzten“, mit buntem Isolierband und Emblemen beklebten Fahrräder mit ihren hochgezogenen Lenkern. Einer hatte eine selbstgebastelte Rennverkleidung mit Windschutz. Während des Interviews fanden ständig Unterbrechungen statt, die über Rangeleien, Demonstration der Schackos (zwei über eine Kette miteinander verbundene, etwa 20 cm lange Holzstäbe), Schaukämpfe, gegenseitige Provokationen und „Verarschen“ verursacht wurden, so daß sich am Ende lediglich 5 bis 6 der *Easy Rider* an dem Interview noch beteiligten. Selbst wenn es um die Selbstdarstellung der Gruppe ging, war die sprachlich strukturierte Situation ihren Bedürfnissen und Interaktionsstrukturen so widersprechend, daß sie in ihre stark non-verbale, über Körpersprache, Gestik im Sinne von *action* sich äußernde Gruppen-Interaktion auswichen.

Zu den Gruppenmitgliedern, die sich durchgängig auf die Interview-Situation einließen, ist zu bemerken: A. ist der älteste der *Easy Rider*, ein Italiener, der seit seinem 8. Lebensjahr in Deutschland lebt. Er genießt innerhalb der Gruppe besonderes Vertrauen, verwaltet z. B. die Gruppenkasse, aus der Feste und sonstige Anschaffungen bezahlt werden. Er ist für die anderen auch insofern eine wichtige Person, als er schon arbeitet und trotz ständigen Schuleschwänzens „so 'ne tofte Arbeitsstelle“ bekommen hat.

R., 16 Jahre alt, der im Berufsvorbereitungsjahr ist und von den *Easy Rider* auch „Handschuh“ wegen seiner Stulpenmotorradhandschuhe genannt wird, ist der eigentliche Initiator der *Easy Rider*. Er hat auch das Gruppenemblem des Kreuzes und den *Easy Rider*-Schriftzug entworfen, wobei er das Kreuz am tätowierten Arm eines älteren Bruders der *Easy Rider* gesehen hatte und es mit diesem zusammen auf seine Jeansjacke übertrug. Über das Emblem wurden andere Jugendliche und Freunde R.'s angesprochen, wodurch es zur Gründung der Gruppe kam. Als „Gründer“ der Gruppe identifiziert er sich besonders stark mit ihr; er hilft z. B. jedem *Easy Rider* beim Aufzeichnen des Emblems auf seine Jeansjacke.

M., 14 Jahre und Schulfreund von L., genannt „Essi“ oder „Keule“, ist wohl derjenige der *Easy Rider*, der die intensivsten Erfahrungen mit Schlägereien, delinquenten Aktionen und der Polizei hat, wobei er schon einige Jugendstrafen zu verzeichnen hat. Er ist wohl der „Schläger“ der *Easy Rider*, zumindest wird er von allen in Einzelkämpfe geschickt und berichtet am häufigsten und dramatischsten von körperlichen Auseinandersetzungen.

L., 14 Jahre, genannt „Pfeife“, weil er seit seinem 12. Lebensjahr Pfeife raucht, ist erst nachträglich zu den *Easy Rider* gekommen, wobei dies über eine heftige Auseinandersetzung mit seiner Mutter, die ihm die *Easy Rider*-Jacke verbrannte, erfolgte. Er ist Schulsprecher, „weil er am besten reden kann“. Auch im Interview ist es vor allem L., der die *Easy Rider* sprachlich vertritt, wobei er zugleich derjenige ist, der am eindeutigsten die Gefahr, die mit Schuleschwänzen und delinquentem Verhalten

für die Zukunftsperspektive und die Arbeitsstelle gegeben ist, thematisiert. In diesem Sinn kann L. quasi als das Pendant zu M., als eine Vermittlerfigur gegenüber gesellschaftlichen und schulischen Anforderungen in der Gruppe betrachtet werden. (Die als ER₁, 2 ... bezeichneten Jugendlichen waren uns namentlich in der Interview-Situation nicht bekannt. I₁ und I₂ bezeichnet die verschiedenen Interviewer.)

2.1. Schulerfahrungen der *Easy Rider*

I₁: Aber mal anders gefragt, wo seid ihr denn lieber? In der Schule oder in der Clique?

ER₁: Clique!

R: Ja, wir wolln lieber mit den Kollegen zusammen sein, als mit die Spinner da oben. Die mein' auch, die wärn alle stark, ach und nur, weil se 'n paar Jährchen älter sind. Deshalb wolln die sich da so auf-führen.

(...)

L.: Essi! Vielleicht hast du den gehabt? In 'ne kleinere Klasse, dat muss 'se mal gesehen haben, ne. Der stellt uns ja für bekloppt hin, ne. Ich bin in 'ne fünfte reingekommen, ne, und dann hab ich den inne sechsten gehabt. Nie mehr wieder! Der hat uns ja für bescheuert hingestellt: (ahmt den Rektor nach). So wird 'n A geschrieben und so wird 'n B geschrieben. Ach hör doch auf, hör doch auf.

ER₁: War die Rektorin, die hat auch immer rumgesponnen. Hat se immer ein rausgeholt, wenn er wat Mist gemacht hat. Die Kleinen vorne oder wat, so angerempelt hat: Ja, komm mal raus, hat se den vor die Wand gehaun und dat alles.

(...)

ER₁: Ja, unser Lehrer der is in Ordnung, der macht allen Scheiß mit.

ER₂: Dat beste / die beste Lehrerin iss die Frau B.

ER₁: Ja. der T. iss auch nicht schlecht beim Turnen.

I₁: Und warum iss die B. gut?

ER₁: Och, die macht manchmal allen Scheiß mit.

A: Die macht schon zuviel Scheiß.

ER₁: Läßt ein' rauchen.

L: Die geht auch nicht zum M. oder wat, die macht dat gar nicht. Die sagt immer, ne: „Lasse mal Scheiße bauen, ich tu nur mit die vier oder fünf Mann Schule machen, und die anderen sollen mich den Buckel runterrutschen“, sozusagen.

ER₁: Ja bei uns inne Klasse rauchen / sagt se [Lehrerin] immer / manchmal wenn wir Schmach haben: „Geht am Fenster, laßt Euch nich erwischen“.

ER₂: Oder wenn se sonst wat machen sollen / Kunst oder so wat,

ER₁: läßt se einfach Musik laufen, dann macht se gar kein Unterricht / volle Lautstärke.

M: Unser (undeutlich) Lehrer erzählt uns auch, wenn wir bei den haben/ wie der Herr S., der erzählt uns auch immer Witze oder sowat, find' ich gut von dem.

L.: S. rutscht schnell manchmal die Hand aus / Dazu kenn ich ihn.

R.: Und der R. der da war (undeutlich) mit 'n ...

L.: Ach der iss doch / ach der iss doch jetzt weggegangen.

R.: Der hat doch früher mit 'nen Rohrstock immer!

L.: Der war der Schlimmste / Gut, dat der vonne Schule runtergegangen iss / Haste da mal ein Ton gesagt, ne, haste direkt ein geplästert gekriegt.

M.: (undeutlich) Lehrer, die iss schon weg / hat'n Schlag weg gehabt / die von 'ne Schule gekommen / wenn man 'n bißchen Scheiß 'macht hat inne Klasse, sagt se: „Komm raus, wir gehn mal schlitten-fahrn“, und draußen hat man se von die gekriegt.

(...)

ER₂: Manchmal tu ich die Füße auf'n Tisch und dann schlaf ich 'ne Stunde.

I₁: Und wat sagen die Lehrer dazu?

ER₁: Da geht der inne Stunde nur, um den Platz aufzuwärmen.

L.: Dat müssen se mal sehn, wenn wir manchmal en Dings mit em [Lehrer] haben, ne, dem Spinner, jedesmal steht der da auf: „Wat? Du hast zu mir wat gesagt?“ Platsch, dann hat der aber direkt eine hängen von dem M. [einer der ER].

I₁: Stimmt dat [Frage an M.]?

ER₁: Has gehört? Stimmt dat?

M.: Wat?

ER₁: Wat er gerade da erzählt hat vom W.

M.: Daß ich jedem eine vor die Birne (undeutlich) ... ja manchmal, manchmal hab ich meine fünf Minuten.

ER₁: Wenn nicht noch länger.

I₂: Wer kriegt denn eine verputzt? Du oder der Lehrer von dir?

M.: Manchmal die Lehrer eine. Mich hat dat einmal gereicht, als ich mich mit Frau F. in die Haare gekriegt hab. Hätten die mich nich zurückgehalten hier, ne, dann hätt se ganz schön gekriegt, die Tante.

(...)

I₂: Und was gefällt euch so am Werkunterricht, daß ihr da Nerv zu habt?

L.: Dazu haben wir Lust, da können wir Sachen machen. Dat macht Laune / ach, immer schreiben, schreiben iss immer langweilig, kriegt man hinerher 'n lahmen Arm mit.

ER₁: Find ich auch.

I₁: Wat macht ihr denn da so im Werkunterricht?

ER₂: Scheiße, wat wir da immer so machen, Boot oder wat, nicht mal wat anderet, so wat für die Küche zum Beispiel.

ER₁: Ja, so'n Häuschen oder wat, wo man so Dinge rein / für Kaffeefilter reintun, machen können. Immer nur Boot, ehj.

ER₂: hab ich schon alles gemacht. (...)

R.: Bei uns auffe Schule hab ich 'nen Kakteenständer aus Eisen gemacht. ... Iss zwar schwierig, aber geschafft hab ich dat.

M.: Wir arbeiten ja auch mit Metall jetzt. Machen wir auch Kreuze und so allet mit unsere Lehrer. (...)

ER₃: Oder in Religion, wenn man sich da mal ganz kurz umdreht, oder ganz mit sein, wer neben dem sitzt, spricht, dann kriegste gleich 'ne fünf oder 'ne sechs angeschrieben bei dem.

I₁: Macht euch das eigentlich was aus, wenn ihr 'ne fünf oder 'ne sechs kriegt?

ER₁: Mir nich!

ER₂: Mir aber ganz schön!

R.: Ja, mir auch, dat sieht blöd aus auf'n Zeugnis, wenn man immer, kommste an, kriegst 'ne Arbeitsstelle, sagste, soundso iss dat. Vielleicht macht der nicht (undeutlich) iss gestern schon einer gekommen.

ER₁: Ja, bei Fehlen, wenn man unentschuldigt fehlt, dann geht man mit Zeugnis auffe Arbeit, kucken se: „Aah! Zweiundachzigmal oder wat gefehlt unentschuldigt, ne. Können wir nich gebrauchen.“ Dann nehmen se'n andern, der nich so oft fehlt oder 'n bißchen dull iss. Den nehmen die dann öfter, den nehmen wir dann.

ER₂: Hier, da hat schon auffe Schule 'nen Weltrekord! 185mal unentschuldigt gefehlt.

I₁: Haste gepackt? Wie haste denn das gemacht?

A.: Kein Lust gehabt, inne Schule zu gehn. Zuhause geblieben, hab länger geschlafen.

ER₁: Und Geldstrafe?

A.: Ach, überhaupt nicht, sind nur Briefe gekommen. Immer zerrissen, Ofen angemacht.

(...)

Die Zeit totschiagen, nicht ernst genommen und bloßgestellt zu werden („der stellt uns ja für bekloppt hin“), geschlagen und gedemütigt zu werden, das sind die zentralen schulischen Erfahrungen der *Easy Rider*, die lediglich durch die positiven Bezüge zu Werken und Sport aufgehoben sind. Gegen die Unterdrückung, Ohnmacht und Entwertung (vgl. das Beispiel des Rektors) stehen intensiv erlebte Wutgefühle, die bis zu den tätlichen Angriffen auf Lehrer reichen und ihren Ausdruck in aggressiv-ironischen Abwertungen der Lehrer finden: „Die kann ja auf den Strich gehen!“ oder: „Die alte Zicke!“ zu zwei Lehrerinnen; „leidet an Verkalkung“, „beschiemt iss er“, oder: „der iss schon halb verwest“ zum Rektor. – Die oben dokumentierten positiven Äußerungen gegenüber Lehrern und Unterrichtsfächern sind die einzigen des fast zweistündigen Interviews, denen eine Unzahl negativer Lehrerbeurteilungen gegenübersteht. Dabei sind diese positiven Stellungnah-

men zu Lehrern über eine Interviewer-Frage initiiert, wobei es kennzeichnend ist, daß sich nach wenigen Äußerungen, die sich auf eine Lehrerin beziehen, die negative Thematisierung der Lehrer wieder durchsetzt.

Betrachten wir die *Gründe*, die zur positiven Wahrnehmung von Lehrern führen, dann wird deutlich: Zum einen sind dies Erfahrungen der Jugendlichen, daß Lehrer außerschulische, ansonsten durch die Institution ausgegrenzte relevante Bereiche der Jugendlichen zulassen (Rauchen, Musik hören u. a.), sozusagen als Kollaborateure im Kampf der Jugendlichen gegen die schulische Vorderbühne auftreten (vgl. REINERT/ZINNECKER 1978). Zum anderen sind es Erfahrungen der Jugendlichen, daß Lehrer sie nicht zur aktiven Teilnahme am Unterricht zwingen, was indirekt die Einbeziehung außerschulischer Formen und Inhalte auf einer tolerierten Hinterbühne des Unterrichts ermöglicht. Wenn so über Erfahrungen des Zulassens von normalerweise ausgegrenzten Selbstanteilen der Jugendlichen Lehrer und Schule positiv erlebt werden können, zeigt sich dieses Thematisierungsmuster auch hinsichtlich der schulischen Inhalte. Sowohl in Sport als auch in Werken kann sich tendenziell eine andere Erfahrungsform durchsetzen. Auf der Seite von „Sachen Machen“, der Herstellung von Gebrauchsgegenständen und handwerklichem Umgang mit Werkmaterial stehen „Lust“ und „Laune“, während für „immer Schreiben“ die Langeweile steht. Über die konkret sinnliche Erfahrung, den handwerklichen Umgang mit Werkstoffen, die Erzeugung konkreter, greifbarer Gebrauchsgegenstände und die damit einhergehende Einbeziehung des ansonsten in der Schule weitestgehend ausgeschlossenen und stillgestellten Körpers wird eine Erfahrungsform angesprochen, die auf die konkret sinnliche Qualität körperlicher Arbeit und damit klassenspezifische Erfahrungsmodi der Jugendlichen verweist. Zugleich aber wird darüber deutlich, in welchem Maß diese Erfahrungsform ausgegrenzt wird, wobei sie selbst in zugelassenen Enklaven wie Werken oft nur unter fremdgesetzten und enteignenden Zwängen toleriert wird: „Scheiße, wat wir da immer machen, Boot oder wat ...“ Damit aber thematisieren die *Easy Rider* eine fundamentale schulische Erfahrung: die Abtrennung und Ausgrenzung zentraler Selbstanteile und damit die Negation ihrer Individualität und Lebensgeschichte (vgl. auch WILLIS 1979; RUMPF 1980).

Aggressionen gegenüber Lehrern oder Distanzierungsformen gegenüber dem Unterricht müssen vor diesem Hintergrund betrachtet werden. Neben dem „Schlafen“ im Unterricht wird die stärkste Distanzierung gegenüber der Schule am Beispiel des „Weltrekordlers“ im Schuleschwänzen deutlich. Zugleich wird aber bei dieser deutlichsten Form der Distanzierung, dem Schwänzen, sichtbar, daß zumindest ein Teil der Schüler durch schlechte Noten oder Zeugnisse nicht unbetroffen bleibt, was am Beispiel von R. mit dessen bevorstehendem Schulabgang und der damit begründeten Angst um eine Arbeitsstelle erklärbar wird. Das Interesse an Noten ist hier also auf die Schwierigkeiten der Arbeitssuche bezogen, d. h. auf die Schwierigkeiten, die damit in der Erwachsenenwelt existieren. Genau damit aber muß die Abwertung und Beschimpfung der Lehrer auf dem Hintergrund der realen Macht betrachtet werden, die sie in bezug auf diese Entscheidung besitzen. Die Lehrerbeschimpfung erfolgt also gerade nicht aus einer Geste der Souveränität heraus, sondern aus einer der realen Ohnmacht.

2.2. Selbstbestimmung und autonome Räume

I₂: Habt ihr auch 'nen Chef oder so wat?

A.: Nein, nein (unverständlich)

ER₁: Wir wollten (unverständlich, Durcheinandersprechen)

M.: Finden wir nicht gut, daß uns immer einer kommandiert. Wir sind alle eine Meinung meistens.

ER₁: Ich ja nicht.

ER₂: Wenn jetzt einer dahin will, dann sacht der Chef: „Ne! Hier mitkommen!“

M.: So haben wir auch schon viel Streit, sagen wa, Streit vermeidet.

L.: Wenn wir so, wo fahrn wir jetzt hin oder so, dann reden wir dadrüber. Da brauchen wir keinen Boß. Der Boß der befiehlt ja nur und sacht: „Ne, wir fahrn jetzt dahin!“ Dann fahrn wir dahin. Aber so, dann sind, gehn wa erst zu uns rein und dann stimm' wa sozusagen ab. Wer geht, wer gibt (unverständlich) und dann die meisten, die wo abgestimmt haben. Da fahrn wir dann hin, dann regen sich die andern auch nicht auf und sind beleidigt oder wat. Hauptsache, et kommt Lust bei uns rein!

(...)

I₂: Habt ihr auch so'n Cliquenraum, wo ihr euch immer trefft?

ER₁: Zwei Buden haben wir.

A.: So eine selbstgebaute und eine, wie 'n Stall, 'ne Garage.

M.: Aber gut, bisher haben wir (unverständlich) hier bei mir, da haben wir 'ne Bar drinne / Hinter der Bar haben wir 'ne große Gefriertruhe, ne Couch, Teppich, allet drinne!

ER₁: Bei uns haben wir 'nen Ofen drinne, ham wir 'n Loch durch de Wand, 'ne Couch, 'nen Holzboden haben wir reingebaut.

I₁: Wat macht ihr denn so in den Räumen?

M.: Unterhalten wir uns, machen wir Scheiße, lachen und so ...

R.: Licht haben wir uns geholt, von 'ne Baustelle, die komischen Blinklampen ... Die haben wir uns besorgt, damit wir mehr Licht haben. Drei Stück, ja fetzt echt rein.

L.: Iss nur blöd, wenn einer von uns gekascht wird immer mal.

ER₁: Hat er Pech gehabt.

L.: Hat er Pech gehabt?! Für mich iss dat nich mehr so schlimm, aber laß dich mal kaschen, Essi! Wieviel Mal bist du schon gekascht worden? ... Wat du hinterher in dein Leben Ärger kriegst mit die scheiß Maloche, nur weil de so viele Vorstrafen hast.

(...)

Vom ersten Eindruck her scheinen die *Easy Rider* sich in der Organisation ihrer Gruppenstruktur gegen hierarchische Muster ungleicher Machtverteilung zu sperren. Der Erfahrung der eigenen Ohnmacht im institutionellen Kontext der Schule und gegenüber „Großen“ im außerschulischen Bereich stellen die *Easy Rider* einen egalitären Entwurf gegenüber: „Finden wir nicht gut, daß uns immer einer kommandiert.“ Die vor allem durch Schule unmöglich gemachte und ausgegrenzte Selbstbestimmung scheint so ein wesentlicher Bestandteil des Gegenentwurfs der *Easy Rider*-Gruppe zu sein. Die Gefahr, die mit einem „Boß“ verbunden ist, wird vor allem im Entstehen von Streit, Aufregung oder Beleidigtsein gesehen. Damit wird die Bedrohung von Solidarität und Zusammenhalt der *Easy Rider* durch Hierarchisierung, ungleiche Machtverteilung und gegenseitige Unterdrückung betont, dem Miteinanderreden und Abstimmung als Entscheidungsprozesse der Gruppe kontrastiert werden. – Allerdings war der Alltag der *Easy Rider* in ihrer Gruppe weit widersprüchlicher, als diese Aussagen vermuten lassen. Denn ein halbes Jahr nach dem Interview brach die Gruppe aufgrund von Hierarchie- und Machtkonflikten auseinander. Daß allerdings gerade an diesem Punkt ein derart fundamentaler Konflikt entstand, kennzeichnet nochmals die zentrale Bedeutung der Wünsche und Hoffnungen, die in Richtung egalitärer, herrschafts- und unterdrückungsfreier Gruppenstrukturen gehen.

Denn eine hierarchische Struktur scheint die Hauptsache zu gefährden: „Hauptsache, et kommt Lust bei uns rein!“ Dafür ist das Fehlen von Reglementierung nötig, aber auch,

wie im nächsten Interviewauszug thematisiert, das Vorhandensein unkontrollierter, autonomer Räume, wo man „Scheiß“ machen kann, nur unter sich ist und diese Räume auch gegen äußere Zugriffe verteidigt und schützt, wie aus hier nicht dokumentierten Interviewpassagen ersichtlich wird. Auch hier wird der Gegenentwurf zu schulischen Organisationsformen sichtbar. Die Ausstattung der Räume, das Bauen einer Bude, eines Holzbodens usw. beinhaltet selbstinitiierte und selbstangeleitete, mit unmittelbaren Wünschen verknüpfte Tätigkeiten und Erfahrungen, von denen die *Easy Rider* in der Schule weitgehend abgetrennt sind.

Gleichzeitig wird aber auch deutlich, daß die Schaffung und Ausstattung ihrer Räume, die ihnen einen autonomen, vom kontrollierenden Zugriff der Erwachsenen geschützten Bereich ermöglichen, nicht ungefährlich ist. Im Beschaffen der nötigen Gegenstände, was am Beispiel der Blinklampen deutlich wird, werden Regel- und Gesetzesübertretungen ausgeführt, wobei die obige Stelle lediglich exemplarisch für mehrere Berichte über Eigentumsdelikte, mißglückte „Brüche“ und Auseinandersetzungen mit der Polizei steht – Aktionen, die zwar konkrete Bedürfnisse der Gruppe realisieren, zum anderen aber die Gefährdung der Zukunftsperspektive einzelner Jugendlicher enthalten.

2.3. Alltägliche Bedrohung, Solidarität und Gegenmacht

I₂: Wie, äh, wie müssen denn die Leute aussehen, die ihr aufnehmt?

M: Die müssen uns gefallen, nich so'n, äh, dat se nicht grad leicht mit jeden Streit anfangen und so wat alle.

ER₁: Stabil gebaut so, 'n bißchen stabil.

ER₂: Aber die auch nicht bei jede Kloppe abhaun.

M: Ja, auf die wir uns auch verlassen können, wo wa auch Vertrauen zu den ham.

ER₁: Kloperei haben/ da sind, hat einer Kloperei mit so'n paar Mann und laß die andern dann nich kommen.

M: Dann helfen wir uns immer gegenseitig aus, wenn einer mal Streit hat mit Größeren oder dat, wie dat der uns dann Bescheid sacht und dann fahr'n wa da alle zusammen immer hin.(...)

I₂: Habt ihr die schon 'mal richtig im Einsatz gehabt, die Schackos?

ER₁: Ja, wir ja, ne.

ER₂: Wir hatten Bleischwerter, alles.

ER₃: Bleischwerter, ham wa alles draufgekloppt.

ER₂: Und vonne Stuhlbeine, plattgehaun und ...

ER₁: Dann damit ham wa draufgehauen. Viele ham Arm gebrochen habt.

ER₂: Aber aus Eisen.

L: 'n ganz schön Gewicht/ mit dat kann ich nämlich besser umgehn als mit andere Sachen.

ER₁: Aber da bin ich auch richtig mal in't Krankenhaus gekommen/ wegen Plästerei/ ham se mir'n Stein hier draufgehauen/ muß ich in't Krankenhaus.

ER₂: Da is so'n Großer, der hat'n vor/ mit son Stein vor son VW-Bus geschmissen, nee vor son Käfer ne? Weil die andern uns da verhaun ham ...

I₂: Also meistens habt ihr die Dinger da so umhängen, und dat reicht schon für die Leute, wenn die dat sehen, dann, dann ...

ER₁: Damit se Muffe kriegen.

L: Dann kriegen se, iss ja klar, dann kriegen se ja Angst, weil, wenn die nämlich keine Gegenstände haben, natürlich, wenn einer gar kein Gegenstand hat, ne, dann glaube ich nicht, daß einer von uns 'n Gegenstand nimmt. Dat tun wir meistens alles abmachen/ vielleicht lassen wa höchstens die dran, weil verschiedene ham ja auch Ringe dran. Aber wenn wa sehn, daß die auch keine Ringe dran haben, machen wir die auch ab/ dann wehr'n wa auch nur mit de bloßen Hand, aber so Brecher da mußte dich ja schon wehr'n mit solche Dinger. Stell dich dat ma vor, der kommt, ne, und du kommst mit de bloße Hand/ da läßt der dich mit eine Hand verhungern (lacht). Da mußte die Dinger schon

haben, weil die Großen, die fühlen sich ja am meisten stark/ die sagen immer, die Kleen, die haun wa alle ein vor de Mappe.

ER₁: Wir sind die stärksten.

ER₂: Oben inne Bude, ah ne? ...

L: Am meisten greifen wir die nur an, die wo sich stark fühlen.

I₁: Warum warum greift ihr denn die an, die sich stark fühlen?

L: Ja, weil, weil die behaupten immer, ne, wir sind die Stärksten, und die andern haun wa alle ein vorn Kopp ...

I₁: Und den wollt ihr, denen wollt ihr zeigen, daß sie doch nicht so stark sind, sondern daß ihr doch stärker seid.

RO: Ja, und die meinen auch ... Größer und Kleiner und könn' wir mehr machen bei die, da, da ...

L: Daß verschieden stärker sind.

M: Deswegen ham wa auch, deswegen ham wa auch die Schackos immer bei uns.

ER₁: Oder hier, wenn wa da hinten durch die Straßen fahrn, die kenn' uns ja, die hau'n ja direkt alle ab, wenn wa daher fahrn, die gehn alle direkt 'rein inne Häuser.

I₁: Also, die ham, die ham Angst vor euch.

ER₁: Ja.

ER₂: Ham wa schon früher, früher ham wa se schon verhaun, da war die Clique noch gar nicht da.

ER₂: Wir hatten früher fünfmal, da hatten wa die ...

I₂: Und wat ist dat ... für'n Gefühl, wenn ihr so wißt, so die haben Angst vor euch?

ER₁: Ja, gut.

A: Ja, daß die Respekt vor uns haben.

ER₄: Dann könn' wir mal die Herrscher spielen, nicht die Großen.

R: (undeutlich) Für die Kleinen, iss natürlich Blödsinn, die verhaun, aber Größere schon eher, aber so, richtig ein verpassen.

ER₁: Die Großen haben 'mal so'n kleinen Türken mit der Zaunlatte verhaun/ aber den Jungen ham wa nich mehr gepackt, den Großen.

I₁: Wenn ihr, wenn ihr den gepackt hättet, hättet ihr den verkloppt?

ER₁: Ja sicher.

ER₂: Hätta auch mit der Zaunlatte gekricht ...

ER₁: Voll!

Die geäußerten Aufnahmekriterien: „nicht grad leicht mit jedem Streit anfangen“, körperliche Stärke, Mut und Vertrauenswürdigkeit sind als Eigenschaften zu betrachten, die für grundlegende Solidarität und damit Sicherheit stehen. Solidarität und gegenseitige Hilfe ist nötig, um der äußeren Bedrohung (Klopperei), dem Streit mit „Großen“ zu begegnen. Solidarität ist so das Mittel der Umkehr der individuellen Ohnmacht in die Stärke und Macht der Gruppe. Jene Macht und Stärke wird demonstrativ ausgebaut. Von der äußeren Erscheinung her bedrohlich auf „aufgemotzten“ Fahrrädern mit Emblemen versehen, die gleichen Jeansjacken mit strahlenumrandetem Kreuz tragend, an den Fahrrädern zum Teil Ketten und Schlagstöcke befestigt und die „Schackos“ in Schlaufen an der Jacke und vom Gürtel hängend, an den Fingern oft mehrere Schlagringe, all das ist ein Grad demonstrativer Ausstattung, der schon allein abschreckend wirkt („damit se Muffe kriegen“). Allerdings scheint die Abschreckung nicht immer zu funktionieren, denn immerhin ist von gebrochenen Armen und einer starken Kopfplatzwunde die Rede. Der Alltag der *Easy Rider* besteht zu einem guten Teil aus „Klopperei“, die bis zu gefährlichen, tätlichen Auseinandersetzungen mit Körperverletzungen führt.

Es findet sich an einer anderen Stelle ein Bericht über das Zusammengeslagenwerden durch „Große“, wobei einer der *Easy Rider* mit einer zerschlagenen Flasche im Gesicht verletzt wurde. Gegenüber Unbewaffneten gilt es allerdings Fairneß zu bewahren, hier müssen die Waffen, die Schackos und Schlagringe abgelegt werden. Diese sind vor allem für den Kampf gegen „Brechers“, gegen Größere und Stärkere vorgesehen. „Da mußte

ja die Dinger schon haben“, die Begründung lautet: „Weil die Großen, die fühlen sich ja am meisten stark!“ Das Sich-stark-Fühlen der Großen ist die Begründung für die eigene „Bewaffnung“, d. h. daß das Sich-stark-Fühlen hier gleichgesetzt wird mit Angriffen, mit Aggressivität. Dies findet eine Bestätigung auf der verbalen Ebene über das Zitieren der Großen, die die „Kleen ... alle eins vor de Mappe hauen“ wollen. Damit aber erscheint die Realität als prinzipiell bedrohliche, der nur über kollektiven Zusammenschluß und „Bewaffnung“ begegnet werden kann. Um die eigene Stärke zu zeigen, muß man aber die angreifen, die sich selbst aufbauen, die Stärke demonstrieren, wobei es die Schwächeren gegenüber diesen Starken zu schützen gilt.

Dies gilt für die *Easy Rider* auch hinsichtlich der wenigen Mädchen, die zu ihrer *peer group* gehören, die sie zum anderen aber auch als billige Putzfrauen für ihre Treffs, als Näherinnen für ihre Westen und „zum Onkel-Doktor-Spielen“ oder „Geschlechtsverkehr“ benutzen. Die Passagen, in denen die *Easy Rider* über ihren Umgang mit den Mädchen sprechen, erinnern stark an jene Stellen bei WILLIS (1979), in denen der Sexismus der *lads* deutlich wird. In einer seltsamen Verkehrung auch gerade hinsichtlich derjenigen, die aus Angst vor ihnen „alle direkt rein inne Häuser“ gehen, wiederholen sie mit umgekehrten Vorzeichen jenen gegenüber, die schwächer sind als sie, jene Bedrohung und Gefahr, der gegenüber sie selbst sich zusammengeschlossen und bewaffnet haben. Im Kampf gegen die eigene Ohnmacht erleben sie die Genugtuung der Angst und Ohnmacht der anderen. Das Gefühl, die Angst der anderen zu spüren, ist „gut“. Die Steigerung ist das Gefühl, „daß sie Respekt vor uns haben“. Am deutlichsten greifbar aber wird dieses Selbstgefühl, das durch die so bewaffnete, einheitlich auftretende und bedrohliche Gruppe erzeugt wird, in der Aussage: „dann könn' wir 'mal die Herrscher spielen“.

2.4. Idolisierung und Gruppenselbst

ER₁: Ja dann, erst hatten wa 'n töften eigenen Raum mit Bruce-Lee-Poster / da hat der Kaplan, sacht er, der Kaplan, sacht der, dat sieht so, eh, ... sieht so schrecklich aus, zu eh, brutal aus, wie er da die Krallen und dann die Schackos so hatte, hat er uns abgerissen / dann ham wa trouble gemacht, da sind immer mehr Scheiben kaputtgegangen, da ham se uns 'rausgeworfen / da hatten wa kein, kein Club mehr / da hatten wa unsere Bude gebaut / seitdem warn wa da.

I₁: Wie ist dat eigentlich so, findet ihr Bruce Lee gut?

ER₁: Ja. Karatekämpfer! Wenn er, nur angenommen, der würd' jetzt leben, äh, würd hier leben auf jeden Fall in Deutschland, hier, ganz schön trouble sein. In Deutschland.

L.: Bruce Lee ist unser, sozusagen, unser Vorbild, könnse sagen.

A.: Unser Vorbild?

ER₁: Also normalerweise ist unser Vorbild von *Easy Rider*, der Film da / dat isset ebend.

I₁: Ja, und, und wat iss an Bruce Lee so toll dran?

ER₂: Wie er kämpft, Karate und alles so macht da, wie er kämpft.

L.: Der kann spitze kämpfen, konnte spitze kämpfen.

ER₁: Mit die Schackos kann er töfte umgehen. Da sehn se kaum die Schackos. Zu schnell, da sehn se die Schackos gar nich.

ER₂: Zu schnell.

I₁: Wat sind Schackos eigentlich?

ER₁: Hier, wo wir haben / die Stöcker mit Ketten / das gibt ja richtige, aber richtige aus Leder.

ER₂: Der reicht schon vollkommen.

In welchem Maß die Gefährlichkeit und Drohgebärde zum „Gruppenselbst“ der *Easy Rider* geworden ist, deutet sich in Reaktionen auf das Abreißen des Bruce-Lee-Posters an, über

das ihre Selbstdarstellung im kirchlich zugelassenen Treffpunkt erfolgte. Es ist zu vermuten, daß das Abreißen des Posters, begründet mit seiner Brutalität und Aggressivität, seinem „Schrecken“, als fundamentaler Angriff auf das eigene Selbstideal, etwa vergleichbar der Vernichtung des Gruppenemblems, empfunden wurde. Dieser fundamentale Angriff auf das Gruppenselbst, das jedem einzelnen Mitglied der *Easy Rider* seine Stabilität und sein Selbstwertgefühl verleiht, konnte nur in Form von „Trouble-Machen“ und im „Scheiben-kaputtgehn“ seinen Ausgang finden. Die Ausgrenzung des „gewaltsamen“ Posters konnte symbolisch nur als die Vernichtung des Gruppenselbst erfahren werden. Über dieses Gruppenselbst aber erfolgt ein wesentlicher Teil der Stabilisierung und Selbsteinschätzung der *Easy Rider*-Jugendlichen, so daß mit der Infragestellung des Gruppenselbst die Stabilisierung und der Zusammenhalt des individuellen Selbst jedes einzelnen Jugendlichen bedroht wird.

Daß Bruce Lee hier eine entscheidende Identifikationsfigur ist, wird aus den letzten Passagen der Interviewausschnitte ersichtlich. Er würde „trouble machen“ hier in Deutschland, so wie die *Easy Rider* gerne „trouble machen“ würden. „Er kann spitze kämpfen, er ist ein „Künstler“ mit den Schackos, jenen zentralen Waffen der *Easy Rider*. Bruce Lee ist für die Jugendlichen der Gruppe ein omnipotenter, unbesiegbarer Gegner, der sie auch gerne sein möchten.

Für unseren Interpretationsansatz ist es allerdings entscheidend, daß diese Identifikationsfigur, genau wie die Schackos oder die Namensgebung *Easy Rider* einer anderen gesellschaftlichen Ebene als der des konkreten Alltagslebens der Jugendlichen entnommen sind. Kulturindustriell als Klischee von Stärke, Unbesiegbarkeit und körperlicher Überlegenheit produziert, vergleichbar mit Figuren wie *Superman* oder *Batman*, wird er als Verkörperung männlich-körperlicher Kraft, Geschicklichkeit, und „handwerklichen Könnens“ von den *Easy Rider*-Jugendlichen in ihren Alltag eingelagert. Diese kulturindustrielle Überlagerung reicht bis auf die Ebene der Körpersprache, wo in Schaukämpfen und Rangeleien immer wieder aus Bruce-Lee-Filmen übernommene Körperposen und Karatebewegungen inszeniert werden. Fast gegensätzlich dazu und (eher mittelschichtspezifisch) sind dagegen die Übernahme von Bedeutungen aus dem Film „*Easy Rider*“. Denn dieser Film dokumentiert vor allem Freiheit, Ungebundenheit, aber auch Gewaltlosigkeit. Gerade aber das Moment der Gewaltlosigkeit wird in der Übernahme des kulturindustriellen Klischees von den Jugendlichen negiert.

2.5. Fazit

Auf dem Hintergrund einerseits der schulischen Ohnmachtserfahrungen, der Entwertung und Demütigung im institutionellen Kontext, andererseits der Ausgrenzung wesentlicher Selbstanteile und somit institutionell erzwungener Spaltung und Fragmentierung ihres Selbst, stellt sich die „Fahrradrockergang“ der *Easy Rider* als Gegenentwurf dar. Gegenüber den schulischen Ausgrenzungsmechanismen stellen die *Easy Rider* einen Gruppenzusammenhang her, in dem, auf dem Hintergrund durch die Gruppe erzeugter Sicherheit und Stabilisierung, die ausgegrenzten und zum Teil widersprüchlichen Selbstanteile und Wünsche der Jugendlichen überhaupt eine Ausdrucksmöglichkeit finden können. Wenn Schule ein über Ausgrenzungsmechanismen hergestelltes, institutionsadäquates Selbst des Schülers verlangt, so stellen die *Easy Rider* demgegenüber einen Zusammenhang dar,

in dem die widersprüchlichen und divergierenden Selbstanteile Jugendlicher zumindest solange akzeptiert werden, wie sie die Gruppensolidarität auch in Form fundamentaler Diskrepanzen nicht gefährden. Die Solidarität, Zusammengehörigkeit und das Gruppenvertrauen markieren einen Wunsch der Jugendlichen nach Nähe, Sicherheit und Aufgehobensein, was im schulischen Kontext keinen Eingang finden kann.

Gegenüber ihrer institutionell im schulischen Rahmen verankerten Ohnmacht, ihrer Schwäche gegenüber Älteren und Größeren und ihrer realen gesellschaftlichen Ohnmachtsituation angesichts des Bangens um knappe Arbeits- oder Lehrstellen, stellt die Gruppe mit ihren Omnipotenzsymbolen, den Schackos, dem übrigen „Waffenarsenal“ und der Solidarität von 22 einzeln hilflosen und ausgelieferten Jugendlichen einen omnipotenten Gegenentwurf dar. Die Symbole der Einheitlichkeit und des Drohens, das Handwerkszeug der Bedrohung in Form ihrer Waffen, macht die *Easy Rider* in ihren, aber auch in den Augen der anderen zu „bedrohlichen und gefährlichen Wesen“, brutal und gefährlich wie Bruce Lee. Die Kralle auf dem Bruce-Lee-Poster, Inbegriff omnipotenter Gefährlichkeit und Destruktivität, findet sich – wenn auch verkleinert – in den zu Krallen bewaffneten Schlagringfingern der *Easy Rider* wieder. Wenn sie mit ihren 12 oder 13 Jahren auch weit weniger bedrohlich sind und wirken als Bruce Lee, so scheint in ihrer Gruppe doch der Wunsch nach Größe und Bewunderung auf, dessen Erfüllung ihnen institutionell und gesellschaftlich vorenthalten wird. Inwieweit den in der *Easy Rider*-Gruppe sich äußernden Selbstkrisenphänomenen von Omnipotenz und Entwertung, erfahrener Ohnmacht, daraus resultierender Wut und erträumter Macht und Stärke, sowie der Stabilisierung und dem Zusammenhalt ihres Selbst über die Gruppe auch jeweils individuell-spezifische, den bisherigen Lebenslauf bestimmende basale Selbstkrisen oder Bruchlinien der Selbstkonstitution zugrunde liegen, muß hier offen bleiben. Wohl aber verweist die schulisch erfahrene Ohnmacht, Entwertung und Ausgrenzung und die in der Gruppe inszenierte Gegenmacht und Größe auf eine Selbstkrise, die über die Bruchlinien von Omnipotenz/Entwertung und Kohärenz/Fragmentierung des Selbst zu interpretieren ist. Während der schulische Erfahrungskontext die Selbstkrise dieser Jugendlichen gewiß intensiviert, wenn nicht sogar – was hier allerdings offen bleiben muß – entscheidend mitproduziert, liefert die Gruppe Lösungs- und Stabilisierungsmöglichkeiten, ohne daß damit gesagt sein sollte, die *Easy Rider* seien der schlechthin positive Gegenentwurf. Vielmehr ist die auch hier aufgezeigte Widersprüchlichkeit von Gleichheit, Herrschaftsfreiheit und aggressiver Destruktivität Ausdruck der Widersprüche, die auch die Selbststrukturen des einzelnen wie der Gruppe kennzeichnen.

3. Schule und Subkultur in der pädagogischen Jugendforschung

Die *Easy Rider* sind eine typische Gruppe schulentfremdeter Hauptschüler einer Großstadt. Unter den Stichworten ‚Stigmatisierung‘ und ‚Delinquenz‘ und unter der Fragestellung nach der Bedeutung der Altersgruppe für schulische Lernprozesse hat sich die pädagogische Sozialisationsforschung solchen Gruppen seit längerem zugewandt (vgl. HARGREAVES 1971, 1979; BRUSTEN 1979; BRUSTEN/HURRELMANN 1973; SPECHT/FEND 1979; FEND 1980).

Auf der Grundlage einfacher soziologischer Zurechnungsverfahren konstatiert HARGREAVES (1979, S. 129) eine fast mechanische Beziehung zwischen Schulversagen und dem

Statusgewinn einer „delinquenten“ Subkultur. Sarkastisch formuliert er für die unteren Niveaugruppen einer *modern secondary school*, ein hoher Sympathiestatus sei damit verbunden, „daß von dem Schüler eine Gerichtsakte existiert und er übliche kleine Diebstähle begeht“. Der Schüler in dem unteren Kurs sei auf dreierlei Art benachteiligt: „Erstens bewerten ihn die Lehrer negativ, da er ihren Erwartungen nicht entspricht, und er entwickelt so Minderwertigkeitsgefühle und ein Gefühl fehlender persönlicher Wertschätzung. Zweitens wird er diskriminiert, indem ihm Privilegien verwehrt werden, die man Schülern in den höheren Kursen gewährt. Drittens werden die für ihn infrage kommenden Berufe immer mehr eingeschränkt“ (ebd., S. 134). Daraus resultiere eine relative Statusdeprivation, die durch die Orientierung an den Normen der Altersgruppe kompensiert werde: „In den unteren Kursen konzentrieren sich somit Jungen mit negativen Einstellungen und einem Groll gegen das System, und das Entstehen einer Gruppenlösung wird beträchtlich erleichtert“ (ebd., S. 136). HARGREAVES' These, Schule bestimme ausschließlich die Bedingungen, nach denen sich eine Subkultur bilde, kann aber nur eingeschränkt gelten. So zeigen auch ältere Untersuchungen aus den USA, daß sich informelle Gruppen eher auf dem Hintergrund sozioökologischer Strukturen wie der Nachbarschaft bilden (vgl. HORNSTEIN et al. 1975, S. 126). Auch neuere empirische Befunde bestätigen, daß Schulen erst dann Subkultur bildende Funktionen bekommen, wenn ältere Siedlungsstrukturen, für die noch ein hoher Grad von Gegenseitigkeit, Hilfsbereitschaft und Nachbarschaft gilt, zerstört sind. Nach einem Projektbericht aus Süddeutschland hatten Hauptschüler in einer Neubausiedlung zu 44% ihre sozialen Beziehungen in Schulklassencliquen und zu 29% in außerschulischen Kontakten; in einem sozioökologisch intakteren Altstadtviertel sind dagegen lediglich 14% der Beziehungen Schulklassencliquen, dagegen 63% durch außerschulische Kontakte entstanden (GAISER / HÜBNER-FUNK / MÜLLER 1979, S. 156). So ist auch für die Entstehung der Gruppe der *Easy Rider* Schule nicht der einzige Bezugspunkt gewesen. In ihrem Zusammenschluß steckt zwar eine Form der Verarbeitung der auch für sie geltenden dreifachen schulischen Deprivation, ihre Gruppe ist aber auch aus dem Kontext der Nachbarschaft und Straße entstanden, sie sind gemeinsam Kinder von Zechen- und Bergbauarbeitern, eingebunden in die verbliebenen Formen des proletarischen Lebenszusammenhangs und der Arbeiterkultur.

3.1. Jugendsubkultur als Teil der Arbeiterkultur

Hier ist daher zu prüfen, inwiefern die subkulturelle Oppositionsform der *Easy Rider* als integrierter Bestandteil einer Arbeiterstammkultur zu interpretieren ist, wie sie zuletzt WILLIS (1979) als Bezugspunkt der Gegenschulkultur der *lads* gezeigt hat. Bestimmte Momente der Interaktionsstruktur in der Gruppe der *Easy Rider* weisen in diese Richtung: gewiß der Wunsch der *Easy Rider*, Lust und Spaß in der Gruppe zu erleben. So schreibt auch WILLIS (1979, S. 52): „Das Lachen ist in der Gegenschulkultur ein facettenreiches Mittel von ungeheurer Bedeutung. Die Fähigkeit, es zu produzieren, ist eines der Merkmale, die definieren, wer zu den ‚lads‘ gehört: ‚wir können sie zum Lachen bringen, sie können uns nicht zum Lachen bringen‘. ... Dieses Lachen ist in jeder Hinsicht das bevorzugte Instrument der informellen Struktur, wie der Befehl das der formellen ist.“ Ähnlich lassen sich Beziehungen zur Betriebskultur der Väter aufzeigen: „Die Maskulinität und Härte der Gegen-Schulkultur reflektiert eines der zentralen, bestimmenden Themen der Betriebskultur – nämlich eine Form des maskulinen Chauvinismus. Die

Pin-ups mit ihren gewaltigen weichen Brüsten, über harten öligen Maschinen an die Wand gepappt, sind Beispiel für einen direkten Sexismus, aber der Betrieb ist auch von allgemeineren, symbolischeren Formen der Maskulinität erfüllt“ (ebd., S. 85).

Andererseits gilt für die *Easy Rider*, daß gerade das Demonstrieren von Härte und Männlichkeit in einer kulturindustriellen Überformung Ausdruck findet. Nicht der geschickte und gewiß körperlich hart arbeitende Vater ist der Bezugspunkt, sondern das jeder realen Beziehung enthobene Idol Bruce Lee. Das heißt aber nicht, daß die Familie und die Väter bedeutungslos geworden sind. Nach ihrem Berufswunsch gefragt, wollten die *Easy Rider* durchweg die Berufe ihrer Väter erreichen und überwiegend Bergarbeiter werden. Gegenüber den *lads* fällt noch eine weitere Widersprüchlichkeit auf. WILLIS konstatiert einen intensiv ausgeprägten Rassismus gegenüber immigrierten Minoritäten: „Die bloße Tatsache der anderen Hautfarbe kann genügen, um einen Angriff oder eine Beleidigung zu rechtfertigen ... Die Asiaten kommen dabei am schlechtesten weg. Sie sind oft Zielscheibe kleinlicher Kränkungen, lästiger Angriffe und symbolischer Attacken auf schwache, schutzlose Punkte, worin die ‚lads‘ Meister sind“ (ebd., S. 80, 82). Dagegen hat in der Gruppe der *Easy Rider* das Immigrantenkind A. eine Vertrauen voraussetzende Stellung, die möglicherweise über sein Alter, aber z. B. nicht über eine besondere Form der Aggressivität, was auch zu denken wäre, erworben ist. An anderer Stelle reklamierten die *Easy Rider* ausdrücklich die Absicht, Kleinere, auch ein von einem Großen geschlagenes türkisches Kind, zu schützen. So verweisen viele Konnotationen, die sich an den nicht hierarchischen Freiheits- und Autonomiewünschen des Films „*Easy Rider*“ orientieren, über den rassistischen und maskulinen Stärkekontext hinaus.

Obwohl WILLIS neben den oppositionellen *lads* die Gruppierung der *ear'ole*-Arbeiterkinder (vgl. die familienzentrierten Jugendlichen der PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO 1977b) erfaßt, legitimiert seine Arbeit in einer verkürzten Rezeption den Nachweis der Geschlossenheit und Oppositionskraft der Arbeiterkultur als solcher. Die Subkultur der Arbeiterkinder allein aus ihrer gedanklich vorweggenommenen Klassenlage zu erklären, erscheint uns eine fundamentale Verkürzung. Neben der lebensgeschichtlichen Bedeutung der Bruchlinien der frühen Selbstgenese vernachlässigt eine verkürzte klassentheoretische Interpretation die biographisch-schulische Lernerfahrung und die sich in die Subjekte einlagernde, ihr Denken und Handeln beeinflussende kulturindustrielle Überformung des gesellschaftlichen Lebens. Die schulische Erfahrung der *Easy Rider* war von einer Ohnmacht und Hilflosigkeit gekennzeichnet, wie sie zuletzt von der ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG (1980, S. 196) beschrieben wurde: „Insbesondere im Hauptschulbereich läßt sich ... beobachten, daß es eine Reihe von Schülern gibt, die in letzter Konsequenz der Schule jegliche persönliche Bedeutung absprechen, um auf diese Weise eine Möglichkeit zu haben, sich unabhängig von den schulischen Leistungen als Person mit eigener Identität verstehen zu können.“ Selbstausgrenzung wird hier zur Notwendigkeit, um einen Rest an Unversehrtheit zu bewahren, der nur an der Oberfläche mit dem Begriff der Identität faßbar scheint. Bereits das Material der *Easy Rider* verweist auf Erlebnisqualitäten und Wünsche, die in lebensgeschichtlich tiefere Spuren eingelassen sind. Der Wunsch nach nicht-hierarchischen, emotionalen Beziehungen etabliert einen „Innenraum“ der Gruppe aus Nähe, Gegenseitigkeit und Geborgenheit, der sich in ständiger Hochspannung, Aggression und Destruktion nach „außen“ befindet, gegen die Welt der „Großen“. Der Wunsch, einmal als Große da auch „Herrscher spielen“ (!) zu können,

verweist auf alltägliche Unterordnung und Entfremdung ihrer Wünsche und ist zugleich mehr: Magischer Omnipotenzwunsch, Aggressivität und Verletzlichkeit sind ineinander verschränkt und entziehen sich der Rationalität traditioneller Identitätsvorstellungen.

3.2. Subkultur und politischer Jugendprotest

Fassen wir die unterschiedlichen Interpretationslinien zusammen, so ergibt sich ein Bild, das über die Subkultur der *Easy Rider* hinaus auf den gesellschaftlichen Rahmen der gegenwärtigen Jugendkrawalle verweist. Bereits die früheste und rudimentärste Form der Selbstgenese in Form der Etablierung eines Kern-Selbst erfolgt über einen Prozeß der Auslöschung, Abweisung und Ausgrenzung bestimmter Selbstanteile. Bereits dieser nur kurze Weg zu einem zweckgerichteten, kohärenten Selbst enthält „Opfer“ an magisch-omnipotenten Wünschen und Verschmelzungsphantasien. In je spezifisch traumatischen Formen können diese Anteile angstvoll abgespalten oder unter fördernd-unterstützenden Bedingungen in ich-syntone Handlungsmotive übersetzt werden. Ohnmacht, Entwertung und eine ziellose Aggression und Destruktivität können daher bereits über die Erfahrung von Verlassenwerden, Alleingelassen- und Ungewolltsein in die früheste Konstitution des Selbst eingelagert sein.

Notgedrungen verzichten wir auf jede konkrete individuelle Interpretation, da uns ein Zugang zur Familiengeschichte und Eltern-Kind-Beziehung der *Easy Rider* nicht möglich war. An ihrem Beispiel zeigt sich allerdings, daß ihre schulische Erfahrung (möglicherweise in zweiter Instanz) von Ohnmachts- und Entwertungserlebnissen durchzogen ist, die sich über die Ausgrenzung ihrer emotionalen Wünsche, ihrer Körperlichkeit und des handwerklichen Geschicks auf die Ausgrenzung ihrer familiengeschichtlichen und klassenspezifischen Individualität ausdehnt. Diese Bedingungen ihrer schulischen Erfahrungproduktion konstituieren eine Krise ihres Selbst in Permanenz, die sich auf den Bruchlinien von Kohärenz und Fragment sowie Omnipotenz und Entwertung beschreiben läßt. In diesen Schnittpunkt der Selbstkrise ist auch die Etablierung der Gruppe der *Easy Rider* eingelassen. Ihre spezifische Subkultur ist zum einen als schlichte Entgegensetzung zu fassen: Was uns hier genommen wird, holen wir uns dort ... Allerdings ist diese Entgegensetzung nur die eine, dazu vereinfachte Seite der sozialen Wirklichkeit. Denn die Jugendlichen der *Easy Rider*-Gruppe sind in beiden Bereichen ganze Personen. So sind sie in der Schule nicht nur aggressiv, sondern auch Sicherheit und Geborgenheit suchende Jugendliche: „Die versagenden Hauptschüler vermissen in der Interaktion mit ihren Lehrern vor allem eine Verhaltensebene des persönlichen Umgangs ... Die von den Schülern überwiegend als geradezu feindselig beschriebenen Kommunikations- und Interaktionsstrategien der Lehrer tragen dazu bei, daß sie der Schule mit Unlust begegnen“ (ARBETSGRUPPE SCHULFORSCHUNG 1980, S. 53). In gleicher Weise ist das Interaktionsfeld der *Easy Rider* nicht nur selbstbestimmter, autonomer Raum zur Realisierung unmittelbarer Wünsche, sondern gerade auch Aktionsfeld ihrer Aggressivität und Wut, die über ständige Reibereien, Körperposen, Schaukämpfe und Stärkedemonstrationen teilweise stillgestellt ist, aber auch jederzeit in aggressiven Handlungen, zumindest nach „außen“, ausbrechen kann.

In dem Wunsch nach selbstbestimmten, autonomen Räumen verknüpft sich das provinziell Kleine und Unscheinbare, was die *Easy Rider* in ihrer stallartigen Unterkunft zweifellos

sind, mit dem gesellschaftlich Großen und Bedeutenden. Denn die gegenwärtige ökonomische Krise führt in breitem Maßstab zu einer Entwertung von Schulabschlüssen und zur Dequalifikation und Monotonisierung ganzer Berufszweige. So bietet nicht nur der übergeordnete gesellschaftliche Rahmen kaum noch Hilfestellung zur Integration und Stabilisierung des Selbst, so sind nicht nur konsistente, kontinuierliche Biographien kaum noch planbar, so ist der Alltag nicht nur Jugendlicher durch tiefgreifende Brüche gekennzeichnet, sondern die gesellschaftlich vorstrukturierten Lebensläufe und Karrieremuster bieten kaum noch Identifikationsmöglichkeiten für die Jugendlichen – dies in einem doppelten Sinne: Zum einen scheinen über Routinisierung und administrative Zugriffe auch ehemals privilegierte Berufe erhebliche Identifikationspotentiale einzubüßen, zum anderen scheinen im Sinne einer durchgreifenden Vergesellschaftung Arbeit und Beruf immer weniger als Identifikationspunkte Geltung zu besitzen, sich vielmehr eine Job-Orientierung durchzusetzen. In dieser ist der Job lediglich ein notwendiges Übel (so wenig wie möglich) zur Beschaffung der Geldressourcen für das „Reich der Freiheit“, wobei sich alle Erwartungen und subjektiven Ansprüche hier zentrieren.

Zahlreiche Äußerungen Jugendlicher, die viel beschworene Apathie und die Tendenz zur „Entpolitisierung“ in dem Sinne, auf die Auseinandersetzung in den Institutionen zu verzichten, gleichzeitig aber auch die Spezifik der Jugendunruhen der letzten Monate scheinen darauf zu verweisen, daß Gesellschaft, ihre Institutionen und Vertreter, zunehmend als fremd, bedrohlich und unbeeinflussbar erscheinen. In diesen Institutionen scheinen jene Wünsche und Bedürfnisse immer stärker ausgegrenzt und ausgelöscht zu werden, die als Steigerung des „subjektiven Anspruchsniveaus“ (ZIEHE 1975) gefaßt sind oder als symbiotische Wünsche beschrieben werden können. Bedürfnisse nach Nähe und Geborgenheit, nach dem Fehlen von Anspruchshaltungen, Leistungs- und Konkurrenzorientierung, nach Gleichgewichtszuständen, in denen das Selbstwertgefühl keinen fundamentalen Belastungen ausgesetzt wird, scheinen immer mehr nur noch jenseits der Institutionen in der Suche nach autonomen, vom pädagogisch-reglementierenden Zugriff der Erwachsenen abgetrennten Räumen erfahrbar (vgl. ZIEHE 1979; OLTMANNS 1980). In den Graffiti der Punks („no future“), in einem Rocktitel der Punk-Rockgruppe B 1 aus Essen („Ich hab' keine Lust mehr, malochen zu gehn!“), in den Parolen der Züricher Unruhen („Wir haben genug Grund zum Weinen, auch ohne Euer Tränengas“, oder: „Befreit Grönland vom Packeis“) findet eine Absetz- und Verweigerungsbewegung ihren Ausdruck, allerdings auch eine Zukunftshoffnungslosigkeit und Verzweiflung, die in diesem Ausmaß neu sein dürfte und zugleich nur die Spitze eines Eisbergs markiert, da sie für die gesamte Öko- und Alternativbewegung sowie breite Teile damit sympathisierender Jugendlicher Geltung haben dürfte.

4. Pädagogische Handlungsalternativen

Der Grad jugendpolitischer Konfrontation der letzten Jahre und Monate hat auf seiten der Jugendlichen zu erhöhter Sensibilität gegenüber solchen pädagogischen Strategien geführt, die ohne grundlegende Veränderung der strukturellen Bedingungen lediglich eine subtilere, verstecktere und raffiniertere Integration im Auge hatten. Pädagogische Theorie kann sich daher nur Gehör verschaffen, wenn sie ihrerseits bereit ist, die eigenen Voraussetzungen und Ziele radikal in Frage stellen zu lassen. Unser Versuch, pädagogische

Handlungsalternativen zu formulieren, bezieht sich auf zwei Ebenen: zum einen auf die allgemeine Ebene des Verhältnisses von Jugendprotest und Gesellschaft, zum anderen auf die Ebene von Schule und Unterricht.

Für die *allgemeine Beziehung von Jugendprotest und Gesellschaft* konstatiert H. E. RICHTER (1979, S. 197 f.) einen Zusammenhang im Sinne einer Symptomverschiebung: „Die neuen alternativen Jugendkulturen bringen nur augenfällig – oder eben kaum mehr augenfällig – zum Ausdruck, wie tief die Gesellschaft noch im Ganzen gestört ist. Sie artikulieren im Augenblick dasjenige Leiden, das zu den Angepaßten als die von diesen aktuell unterdrückte und verleugnete Kehrseite gehört. Sie repräsentieren das, was die gesellschaftliche Mehrheit gewaltsam von sich ausschließt, um ihre eigene Identität bewahren zu können. Aber wie brüchig und bedroht diese Identität ist, das wird eben durch die Prozesse signalisiert, die sich innerhalb der Jugend abspielen.“ Daraus folgt die auch pädagogische Konsequenz: „Die Auseinandersetzung kann nur damit beginnen, daß diejenigen, die das Leiden von sich ausschließen, es dort anschauen, wohin sie es abgeschoben haben.“ – Pädagogische Handlungsalternativen haben daher zunächst einen Perspektivenwechsel zur Voraussetzung, der da beginnen kann, wo der Erwachsene (als Lehrer oder Sozialarbeiter) gegenüber dem Jugendlichen das Zugeständnis wagt, daß das, was der Jugendliche artikuliert, auch die eignen nicht mehr zugelassenen Ängste und Wünsche sind. Was nicht meint, daß der Erwachsene die eingefahrenen Gleise seiner Lebenspraxis vollkommen verlassen kann oder soll, sondern daß er mit weniger Angst und Haß auf die Formen des Jugendprotests reagiert, die auch seine eigenen Zugeständnisse, Schwächen, Verkrustungen und Brüche der Lebenspraxis angreifen.

Auf der zweiten *Ebene von Schule und Unterricht* dürfte aus dem Material deutlich geworden sein, daß auf seiten der Jugendlichen zweifellos Wünsche nach Repressionsfreiheit, Unmittelbarkeit, Sinn- und Körperlichkeit, Brauchbarkeit und Praktikabilität des Lernens existieren, die auch Grundlage schulischen Lernens sein können. Aber nicht nur sie werden nicht integriert, sondern erst recht die aggressiven, an Größe, Macht, Stärke und Maskulinität orientierten Selbstanteile unterliegen einem weitgehenden Verdikt. In dieser Hinsicht ist Hauptschule in den Industriebezirken des Reviers, in denen zwischen 75 bis 80% eines Altersjahrgangs auf der Hauptschule bleiben, noch traditionelle Klassenschule geblieben. Aus den Untersuchungen zum Schulinvolvement ließe sich der vordergründige Schluß ziehen, mehr Engagement auf seiten der Lehrer könne die Misere beheben. Denn wo sich Lehrer zusätzlich engagieren, wo sie das abstrakte Leistungsprinzip durch einen persönlichen Unterrichtsstil und außerschulische Sozialkontakte unterlaufen, beeinflussen sie das Schulinvolvement positiv (vgl. FEND 1977, S. 203, 206, 210). Zweifellos ist es gerade an Gesamtschulen so, daß ein zusätzliches Engagement der Lehrer entgegen den eigentlichen Systemimperativen einiges an Selbstvernichtung kompensieren kann. Andererseits ist es aber auch denkbar, daß gerade das engagierte Lehrerverhalten das Selbstwertgefühl der Schüler noch tiefer labilisiert, da es die Enttäuschungen gleich mitproduziert. Bei Klassenarbeiten wird eben nicht kooperiert, und die „freie“ Diskussion wird später doch beurteilt und zensiert. Mit anderen Worten: Wir können nicht – und halten es für illusionär – ein neues Konzept von Schülerorientierung oder sozialem Lernen konzipieren, ohne die institutionellen Bedingungen anzugehen, die sich hinter dem Rücken des Lehrers gegen ihn durchsetzen: die Fächerstruktur, der Zeithrhythmus und der Benotungszwang schulischen Lernens. Dort, wo Schule nur noch Feindseligkeit,

Destruktion und Verzweiflung ausmacht – was in bestimmten Bereichen der Hauptschule der Fall ist –, kann Schule *nur noch entschult* werden! Sinnvolle pädagogische Handlungsalternativen scheinen nur denkbar, wenn der praktische Vorsprung der bisher abgekapselten Alternativschulbewegung in die Regelschule eingeholt wird, wie es in ersten Versuchen, z. B. in den Arbeiten von SCHELLER (1980), begonnen wurde.

Literatur

- ADORNO, TH. W./HORKHEIMER, M.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M. 1969.
- ARGELANDER, H.: Der Flieger. Eine charakteranalytische Fallstudie. Frankfurt a. M. 1972.
- ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München 1980.
- BALINT, M.: Angstlust und Regression. Beitrag zur psychologischen Typenlehre. Stuttgart o. J. (1960).
- BAMMÉ, A./DEUTSCHMANN, M./HOLLING, E.: Von der Psychoanalyse zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Gegen einen kognitions- und individualpsychologisch verkürzten Lernbegriff. In: Probleme des Klassenkampfes 8 (1978), H. 4, S. 37–64.
- BITTNER, G.: Tarnungen des Ich. Studien zu einer subjektorientierten Abwehrlehre. (Wissenschaft psychologisch gesehen.) Stuttgart 1977.
- BITTNER, G.: Die analytische Kinderpsychologie auf der Suche nach einem neuen Orientierungsrahmen. In: BITTNER, G. (Hrsg.): Selbstwerden des Kindes. Stuttgart 1981, S. 13–39 (zit. nach dem Ms.).
- BORNEMAN, E.: Warnung vor Illusionen. Statement zum Komplex „Neue Sinnlichkeit“ und „Narzißmus“. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 32 (1980), S. 453–455.
- BREYVOGEL, W./HELSPER, W.: The TEENS in Concert. Interviews zur Musikrezeption bei Kindern und Jugendlichen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 32 (1980), S. 433–439. (a)
- BREYVOGEL, W./HELSPER, W.: Alltag und Musik. Oder: Die TEENS sind mitten unter uns. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 32 (1980), S. 440–455. (b)
- BRUSTEN, M.: Prozesse der Stigmatisierung in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: ASMUS, H. J./PEUKERT, R. (Hrsg.): Abweichendes Schülerverhalten. Zur Devianz etikettierung in der Schule. Heidelberg 1979, S. 52–64.
- BRUSTEN, M./HURRELMANN, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1973.
- DELEUZE, G./GUATTARI, F.: Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I. Frankfurt a. M. 1974.
- DEUTSCHMANN, M.: Die reelle Subsumption der familialen Sozialisation unter das Kapital. In: Psychologie und Gesellschaft 1 (1977), H. 3/4, S. 103–142.
- DISCHNER, G.: Ein Gegenbild zum ‚eindimensionalen Menschen‘. In: HÄSING, H./STUBENRAUCH, H./ZIEHE, TH. (Hrsg.): Narziß. Ein neuer Sozialisationstyp? Bensheim 1979, S. 100–118.
- DÖPP, H.-H.: Narziß: Ein neuer Sozialisationstyp? In: HÄSING, H./STUBENRAUCH, H./ZIEHE, TH. (Hrsg.): Narziß: Ein neuer Sozialisationstypus? Bensheim 1979, S. 19–26.
- EISSLER, K. R.: Todestriebe, Ambivalenz, Narzißmus. München 1980.
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1980.
- EPSTEIN, S.: Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: FILIPP, S.-H. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart 1979, S. 15–46.
- EPSTEIN, S.: The self-concept revisited or: a theory of a theory. In: American Psychologist 28 (1973), S. 404–406.
- FEND, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule (Soziologie der Schule. Bd. III, 1.) Weinheim/Basel 1977.
- FEND, H.: Theorie der Schule. München 1980.
- FEND, H./KNÖRZER, W./NAGL, W./SPECHT, W./VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Sozialisationseffekte der Schule. (Soziologie der Schule. Bd. II.) Weinheim/Basel 1976.
- FILIPP, S.-H.: Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung. Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: FILIPP, S.-H. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart 1979, S. 129–152.

- FILIPP, S.-H.: Entwicklung von Selbstkonzepten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 12 (1980), S. 105–125.
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M. 1976.
- FREUD, S.: Triebe und Tribschicksal (1915). G. W. X. Frankfurt ⁵1969.
- FREUD, S.: Jenseits des Lustprinzips (1920). G. W. VIII. ⁵1969.
- GAISER, W./HÜBNER-FUNK, S./MÜLLER, H. U.: Schule im sozialökologischen Kontext. In: Unterrichtswissenschaft (1979), S. 143–161.
- GOFFMAN, E.: Stigma. Frankfurt 1967.
- GÖRLICH, B.: Die Kulturismus-Revisionismus-Debatte. Anmerkungen zur Problemgeschichte der Kontroverse um Freud. In: GÖRLICH, B. (Hrsg.): Der Stachel Freud. Frankfurt 1980, S. 13–89.
- GUTTANDIN, F.: Genese und Kritik des Subjektbegriffs. Zur Selbstthematisierung der Menschen als Subjekte. Marburg 1980.
- HARGREAVES, D. H.: Die delinquente Subkultur und die Schule. In: ASMUS, H.-J./PEUKERT, R. (Hrsg.): Abweichendes Schülerverhalten. Zur Devianz etikettierung in der Schule. Heidelberg 1979, S. 125–140.
- HORN, K.: Inseheime kulturistische Tendenzen der modernen psychoanalytischen Orthodoxie. In: DAHMER, H. (Hrsg.): Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. Frankfurt a. M. ²1971, S. 93–151.
- HORNSTEIN, W./SCHEFOLD, W./SCHMEISER, G./STACKEBRANDT, J.: Lernen im Jugendalter. Ergebnisse, Fragestellungen und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung. (Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 54.) Stuttgart 1975.
- KAMPER, D.: Abstraktion und Geschichte. Rekonstruktionen des Zivilisationsprozesses. München/Wien 1975.
- KAPLAN, L. J.: Die zweite Geburt. Dein Kind wird zur Persönlichkeit. Herausgegeben von REINHARD FATKE. München 1981.
- KERNBERG, O. F.: Borderline-Störungen und pathologischer Narzißmus. Frankfurt ²1978.
- KLEIN, M.: Die Psychoanalyse des Kindes (1932). München 1973.
- KLEIN, M.: Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse (1962). Reinbek 1972.
- KOHUT, H.: Die Zukunft der Psychoanalyse. Aufsätze zu allgemeinen Themen und zur Psychologie des Selbst. Frankfurt a. M. 1975. (a)
- KOHUT, H.: Formen und Umformungen des Narzißmus. In: KOHUT 1975 a, S. 140–172. (b)
- KOHUT, H.: Die Heilung des Selbst. Frankfurt a. M. 1979.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1975.
- LAING, R. D.: Das geteilte Selbst. Eine existentielle Studie über geistige Gesundheit und Wahnsinn. Reinbek 1976.
- LIPPE, R. ZUR: Naturbeherrschung am Menschen. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1974.
- LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt a. M. 1972.
- LORENZER, A.: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf. Frankfurt a. M. 1974.
- LORENZER, A.: Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft. In: Produktion, Arbeit, Sozialisation. Mit Beiträgen von A. LORENZER, T. LEITHÄUSER et al. Frankfurt a. M. 1976, S. 13–47.
- LORENZER, A.: Die Sozialität der Natur und die Natürlichkeit des Sozialen. Zur Interpretation der psychoanalytischen Erfahrung jenseits von Biologismus und Soziologismus. Ein Gespräch zwischen A. LORENZER und B. GÖRLICH. In: GÖRLICH, B. (Hrsg.): Der Stachel Freud. Frankfurt a. M. 1980, S. 297–349.
- MAHLER, M. S.: Symbiose und Individuation. Bd. 1: Psychosen im frühen Kindesalter. Stuttgart 1972.
- MAHLER, M. S./PINE, F./BERGMAN, A.: Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Frankfurt a. M. 1978.
- MILDENBERGER, M.: Die religiöse Revolte. Jugend zwischen Flucht und Aufbruch. Frankfurt a. M. 1979.
- MILLER, A.: Das Drama des begabten Kindes. Frankfurt a. M. 1979.
- MILLER, A.: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a. M. 1980.
- NEUBAUER, W. F.: Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. (Erziehung und Psychologie. H. 73.) München 1976.
- OLTMANN, R.: Du hast keine Chance, aber nutze sie. Eine Jugend steigt aus. Reinbek 1980.
- PARIN, P.: „Befreit Grönland vom Packeis“. Zur Züricher Unruhe 1980. In: Psyche 34 (1980), S. 1056–1065.

- PAROW, E./HEGL, F./NIEMEYER, H. H./STRÖMER, R.: Über die Schwierigkeit, erwachsen zu werden. Rauschmittel und Adoleszenzkrise. Frankfurt a. M. ³1980.
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT: Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. München ²1977. (a)
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO: Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. Zur Lebenswelt von Hauptschülern. München 1977. (b)
- RICHTER, H. E.: Der Gotteskomplex. Die Geburt und die Krise des Glaubens an die Allmacht des Menschen. Reinbek 1979.
- RUMPF, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976.
- RUMPF, H.: Inoffizielle Weltversionen – über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 202–230.
- SIEGERT, M. TH.: Adoleszenzkrise und Familienumwelt. Prozesse der Identitätsstörung bei opiat-süchtigen Jugendlichen. Frankfurt/New York 1979.
- SPECHT, W./FEND, H.: Der „Klassengeist“ als Sozialisationsfaktor. In: Unterrichtswissenschaft (1979), S. 128–142.
- SCHEIDT, J. v.: Der falsche Weg zum Selbst. Studien zur Drogenkarriere. München 1976.
- SCHELLER, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung. Oldenburg 1980.
- STRAUSS, A.: Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt a. M. 1968.
- STRZYK, K.: Sozialisation und Narzißmus. Gesellschaftlicher Wandel und die Veränderung von Charaktermerkmalen. Wiesbaden 1978.
- THEWELEIT, K.: Männerphantasien. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1977/78.
- THIEMANN, F.: Niederschläge des Alltäglichen in subjektiver Erfahrung. In: THIEMANN, F. (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Königstein/Ts. 1980, S. 39–48.
- TRESCHER, H.-G.: Narzißmus und Comic. Archaische Seelentätigkeit und die Comics der Superhelden. In: Kindheit 1 (1979), S. 87–104. (a)
- TRESCHER, H.-G.: Sozialisation und beschädigte Subjektivität (Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik. Bd. 9.) Frankfurt 1979. (b)
- WELLENDORF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim ³1975.
- WILLIS, P.: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a. M. 1979.
- ZIEHE, TH.: Pubertät und Narzißmus. Frankfurt a. M. 1975.
- ZIEHE, TH.: Bemerkungen zu einer neuen Motivationskrise Jugendlicher. In: Jugend und Terrorismus. Hearing des Bundesjugendkuratoriums. München 1979, S. 85–114.